

學校管理層及教師對「能力導向」 新高中中國語文科課程的理解：個案研究

陳健生

香港教育學院課程與教學學系

霍玉英

香港教育學院中文系

2009 年的新高中課程改革，中國語文科課程無論在目標、架構、教與學等方面，處處顯示以「能力導向」為課程的重點設計，旨在於中國語文學習中培養學生的共通能力、態度及價值觀，提升其讀、寫、聽、說能力。本文選擇三所不同的中學作個案研究，就中文科新課程邀請校內各層人員訪談，探討學校如何理解及規劃新高中中國語文科的「能力導向」課程，最後概括按「能力導向」設計中文科課程的問題，以作未來實施的考慮。

關鍵詞：能力導向；中國語文科課程；高中課程改革

自從《高中及高等教育新學制：投資香港未來的行動方案》定下香港新高中學制的改革方向和課程以後，香港新高中課程試圖從往昔褊狹的精英主義和學科內容為本的教學及評核學制中作突破，轉為培養學生的終身學習能力，以應付日後瞬息萬變的社會需要。新課程的特點並非以學科內容為主，而是「提升所有學生的語文及數學能力，擴闊他們的知識基礎，而且在批判思考、獨立學習和人際技巧方面的能力……」（教育統籌局，2005，頁 9）。因此，在新高中課程的框架下，中國語文科（下稱中文科）這核心科目亦相應作出改革。簡要地說，中文科從以往範文精研式的教師主導及外在考試取向，走向「能力導向」的教學和評估取向，而這項改革對高中中文科課程意義重大；尤其在學校方面，學校管理層和教師如何理解中文科「能力導向」的實質意義以及其教學和評估的新方向，繼而作出相應的課程規劃和措施，是非常重要的。

以「能力導向」設計的課程

以「能力導向」設計課程非香港所獨有，其他國家或地區的課程改革大概都以「能力導向」為重點，如台灣、韓國、印尼、美國等都有類似改革（鄭雅丰、陳新轉，2011；Chyung, Stepich, & Cox, 2006; Jang & Kim, 2004）。不同的研究者和課程計劃者對「能力導向」的概念和定義都沒有一致說法，例如，有些認為它是特定的技能表現，有些則認為它是綜合性的知識、技能和態度的能力表現；有些認為它屬認知的層面，有些則認為它屬實施的過程（Mulder, Gulikers, Biemans, & Wesselink, 2009; Seezink & Poell, 2010）。雖然如此，「能力」概念在課程發展中有它的主流意涵及運作意義，尤其近年各國的教育改革洪流中對它都有重要的討論，包括如何界定「能力」以及它在課程設計方面的意義和運用。

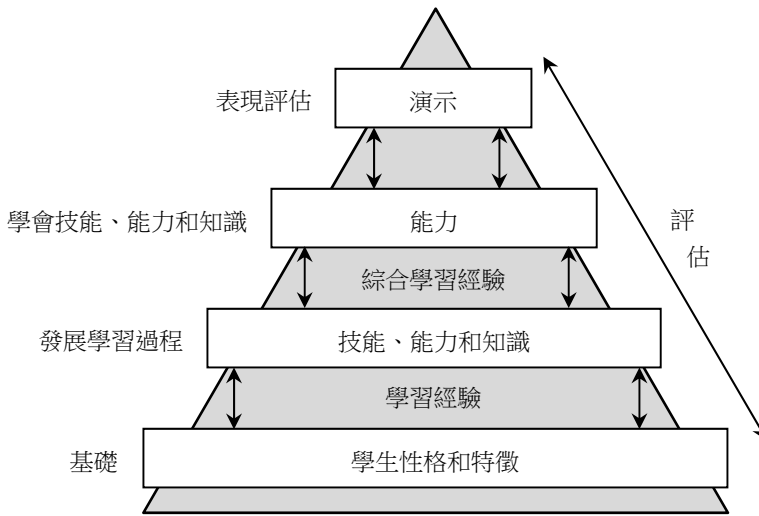
「能力導向」這概念來自英、美等國，涵蓋知識（knowledge）、技能（skill）和態度（attitude），例如美國國家專上教育合作工作小組（National Postsecondary Education Cooperative Working Group）在制定課程要求時，把「能力」界定為「技能、內在能力和知識的結合，並在特定的任務之中運用出來」（National Center for Education Statistics, 2002, p. 7），而這「能力」的性質並非單一而是統整的，亦即 Biemans, Nieuwenhuis, Poell, Mulder, & Wesselink（2004）所指的一籃子統整能力（integrated performance-oriented capabilities）。它混合了認知、互動、情意、解難等能力，以進行所需任務。換言之，「能力」並非單一的知識、能力或技能，而是有機的組合和統整，最終目的是運用於實際工作任務上。它屬於一種學習的能力和規劃，並具一定目標，但和學科課程所強調有關學科的知識、能力或態度有明顯分野。這種統整的「能力」概念，陳新轉（2004）指出是「認知」、「技能」和「情意」的綜合表現，在能力概念的語義表達與應用方面，通常指涉較抽象的「基本能力」、「核心能力」（鄭雅丰、陳新轉，2011）。吳明清（2001）亦明確指出「能力」包含知識、技能和情意，並認為如果只讓學生的學習停留在知識、情意、技能的複製而不能轉化和應用，那麼，知識、技能和情意就不會構成能力了。

有關「能力導向」在教育上的運作，美國學者和教育規劃小組（如國家專上教育合作工作小組）就根據「能力」的定義定出可操作的模式，即：（1）以學生的性格和背景為釐訂學習能力的基礎；（2）學習經驗的提供旨在培養學習者的有關能力；（3）能力的外顯表現；（4）有效的評核（Chyung et al., 2006; Jang & Kim, 2004; National Center for Education Statistics, 2002）（見圖一）。

在設計「能力導向」課程時，須考慮以下重點（Chyung et al., 2006, p. 308）：

1. 「技能為本」與「能力為本」教學方法——「技能為本」（skill-based）有異於「能力為本」（competency-based），前者只要求知道或能夠做到，後者則着重能夠

圖一：四個步驟的概念學習模式



資料來源：Chyung et al. (2006)。

完成有關工作並表現相當水平。因此，「能力導向」課程應能顯示有關的學習行為表現。

2. 「具能力者」與「專家」——學習者共分五等，依次為入門新手（novice）、進階學習者（advanced beginner）、具能力者（competent）、精通者（proficient）和專家（expert）。一般而言，「能力導向」課程要求學習者達致精通程度即可。
3. 在特定情境脈絡所表現的能力——由於能力和職業導向有密切關係，因此，不少能力是在特定的情境脈絡（context-specific）中培養和體現出來的。

「能力導向」在教育實施上遇到不少阻力，原因有二：（1）它被標籤為「表現為本」（performance-based），學習概念和範疇過於狹窄及低層次；（2）「表現為本」的能力須以細緻的行為描述來區分不同的等級和程度，所要求的仔細程度實在難以落實。近年「能力」概念的發展把這概念從特定科目，如應用於職業技術課程的規劃（Foot & Megginson, 1996; Seezink & Poell, 2010），延展至個人能融合知識、能力和態度，並在相關環境中表現出來（Wesselink, Dekker-Groen, Biemans, & Mulder, 2010）。這概念亦適用於近年亞太各國所實施的課程改革，其改革內涵是以「能力」引入教育系統以提升學生的終身學習能力（蔡清田，2008；Kennedy & Lee, 2008），重點在考慮培養何種能力、如何培養、怎樣評核能力表現等三大元素，以作課程的主流核心。在 21 世紀的教育改革中，以「能力導向」為重點進行改革並促進青少年的學習，是各國教育的主流方向，其特色如下（Moon, 2007）：

- 教育是一套活動，用以發展青少年的潛能；
- 學生能夠獲得各種不同經驗以發展潛能；
- 教學時數分配於不同的學習經驗，並以直接體驗為主；
- 教育機會是按學生的性向、期望、興趣、才藝而非單一地以成就分數來分配；
- 學校以多元化的準則而非標準化的要求來評價學生的能力表現。

「能力導向」側重學生的能力而非課堂的授課時數，因此學習與表現是掛勾的。另一方面，它亦是改革中學教育的好方法，能沖淡中學課程中學科為本的氣氛，讓學習緊扣學生的經驗和生活，使學生能從活動中學習，是各地中、小學教育的改革方向（Sturgis & Patrick, 2010）。鄭雅丰、陳新轉（2011）指出實施「能力導向」時的要點：第一，先要理解課程初始的能力概念及其屬性；第二，在實施過程中，課程轉化是重要關鍵，教師要掌握能力概念，認識能力的不同層次，並能夠將課程轉化；第三，教學設計要由「習得知識」轉向「問題解決」；第四，評量方式要呼應能力指標的「真實性」與「情境化」特點。至於「能力導向」課程的缺點亦源自其優點，包括：

1. 可量度性——「能力導向」的觀點在於所表現的能力可以量化，否則有關課程就不是真正的「能力導向」課程。可是，並非所有目標和結果都可以量度，一些「能力為本」的課程為了呈現有關原則，把原定的目標和行為成果淺化和簡單化，使成果易於辨認，結果失去了原來的意義（Chyung et al., 2006）。
2. 文化差異——「能力導向」課程教學法傾向於生活經驗的接觸，活動和團隊互動較多，不適宜於東方社會慣常的大班教學情境，而師生若慣於傳統的學科教學和考試，亦不容易適應有關的課程教學和評核。東、西方因不同的地域文化和傳統，在實施「能力導向」的課程時，亦會面對不同的困難（Marcellino, 2005; Moon, 2007）。

各國教育改革都考慮了培養何種能力、如何培養、怎樣評核能力表現等三大元素，以作課程的核心，例如台灣的九年一貫課程依據教育目標，擬訂十項基本能力（台灣教育部，2008）；香港在 2001 年採納的大規模課程改革，其課程框架亦引入了九項共通能力來貫串不同的學習領域（課程發展議會，2001）。此外，「能力導向」課程亦應用於專上教育課程（Biggs & Tang, 2009; Mulder et al., 2009）。

總括來說，「能力導向」這概念對近年課程改革別具意義和影響，主要在於它以「能力」為培育學生的課程核心，摒棄以學科內容為主流的傳統教育方法，釐訂重要的核心能力，以學生背景為基礎，設計有關的學習經驗，創設真實的情境，讓學生取得相關能力。相對於傳統以來以學科知識和能力為主導的課程設計，「能力導向」課程有根本的不同取向，因此它對現今學校課程的影響別具深遠意義。

中國語文科中的「能力導向」課程設計

以「能力導向」為設計方向，可以在新高中課程的中文科官方文件中尋找。從官方文件的課程展示中，中文科有其獨特的課程架構，它的特點在於呈現一個開闊的中文科學習，從語文能力的讀寫聽說、文學素養以至語文自學等，讓學生在語文能力、價值和態度上有所發展：

高中中國語文科學習的內容包括閱讀、寫作、聆聽、說話、文學、中華文化、品德情意、思維和語文自學九個學習範疇的學習，涵蓋中國語文教育學習領域學習的主要內容。高中中國語文科全面提升學生讀寫聽說能力及思維能力，同時配合學習材料的內容，進行文學、文化及品德情意方面的教育，讓學生掌握語文自學能力，同時持續培養、發展他們的共通能力、價值觀和態度。（課程發展議會、香港考試及評核局，2007，頁9）

首先，從中文科課程的架構看來，它是由「知識」、「共通能力」、「價值觀和態度」三個互相關連的部分組成的，這和2001年十年課程改革的大方向「學會學習」是相互緊扣的。但從新高中中文科的學習領域來說，「知識」、「共通能力」、「價值觀和態度」仍有其獨特的側重點。特別值得一提的是共通能力方面，官方文件提出中文科「主要透過讀寫聽說和語文自學培養學生的溝通、協作和研習能力，透過發展思維培養學生的創造、批判性思考、解決問題等能力」（課程發展議會、香港考試及評核局，2007，頁8），其中可見中文科的課程規劃已摒棄20世紀90年代或以前重視讀、寫的學習範疇，更加強調思維訓練和能力培養。從課程發展的角度而言，這不單在學習範疇方面有所擴闊，在學習層次上亦有所提升。不過，思想能力的訓練和興趣及態度的培養並非簡單的說明和引用事例即可，有關的能力概念、層次、分類和實踐方法等，在官方文件中都未有清楚說明。教師如何能夠作課程轉化，都是學校和課程學者關心的問題。

其次，在學習目標和學習成果方面，新高中中文科嘗試提升學生的「能力」和「態度」，以之為學生的學習成果（見表一）。在設計上，學習目標和學習成果是有對應的，如學習目標1與學習成果1、2、3對應，學習目標2與學習成果4、5對應等，說明文件中所釐訂的學習目標和學習成果互有關連。但是，如何設計合適的「真實性」和「情境化」的評估以檢視有關的學習成果是重要的關鍵。

第三，新高中中文科的結構包括「必修」和「選修」部分，建議單元多達10個，給予學校彈性，期望為不同性向的年青人提供不同的學習經驗和建立多元化的學習基礎。這亦是「能力導向」課程的特色之一。

中文科「必修」部分佔課時的三分之二至四分之三，包括閱讀、寫作、聆聽、說話、文學、中華文化、品德情意、思維和語文自學；而選修部分約佔課時的四分之一

表一：新高中中文科課程的學習目標和成果

學習目標	學習成果
1. 提高讀寫聽說的能力及獨立思考、批判、創造的能力	1. 能聯繫知識和經驗，理解、分析、欣賞、評價作品、話語、視聽資訊的內容和表達手法，並有個人的感受和見解
2. 培養審美情趣和能力；建立品德，了解個人能力、性向、特長，以籌畫未來的學習、生活和工作；加強對家庭、國家及世界的責任感	2. 能運用合適的表達方式和技巧，表達思想感情，與人溝通
3. 培養好學精神、積極的態度及正面價值觀；拓寬國際視野	3. 積極投入語文學習，享受閱讀、愛好寫作、樂於與人溝通
	4. 能領會語言文字和思想內容之美，具備審美情趣
	5. 養成個人道德情操，對家庭、國家及世界的責任感
	6. 認識中華文化、能對中華文化有所反思，認同優秀的中華文化，以及欣賞和廣納多元文化
	7. 能自主探究、獨立思考、與人協作，以解決問題和建構知識

資料來源：課程發展議會、香港考試及評核局（2007，頁9、10）。

至三分之一，學校可從以下單元中選取（課程發展議會、香港考試及評核局，2007，頁28）：

- 建議選修單元
 - 名著及改編影視作品
 - 戲劇工作坊
 - 小說與文化
 - 文化專題探討
 - 新聞與報道
 - 多媒體與應用寫作
 - 翻譯作品選讀
 - 科普作品選讀
 - 普通話傳意和應用
 - 普通話與表演藝術
- 自擬單元

選修單元的設置及其多元化的特徵和選擇，是香港高中課程的重要發展和轉變，它的優點在於能夠適應與新高中課程相關的課堂學習差異，讓教師可以按學生的興趣和能力，有彈性、有選擇地按校本情況和課堂需要，因材施教。而最重要是，它預見了由精英課程轉為普及教育高中課程須面對的困難，體現 Moon（2007）所指的「能力導向」課程特徵，如「學生能夠獲得各種不同的經驗以發展潛能」等。問題在於學校

領導和教師是否能理解有關取向，並清楚知道學生的不同能力和潛能發展需要，利用學校的不同情況和優勢去為學生設計課程，還是只按傳統學習內容規劃選修單元？

第四，「能力導向」課程重視能力的評估方法，尤其是不同的知識、能力和態度該如何檢測。能正確演示和評估能力，恰當評定學生所達致的能力水平，有助學習者自我完善，並提升自學能力和動機。中文科的評核設計分兩部分：一是公開考試，佔 70%；二是校本評核，佔 30%。公開考試除了說話能力以外，評估形式都是筆試；校本評核則分必修部分（佔 10%）和選修部分（佔 20%），各校須按學生習作和表現呈交分數（必修部分 4 個分數，選修部分每個單元 2 個分數）。撇除學校及教師最關注的校本評核問題，以公開考試為主的新高中中文科課程能否評核課程中所強調的各種能力，是令人懷疑的。

研究方法

本研究¹於 2009 年進行，目的在深入探討新高中中文科課程的設計和實施。研究問題有二：

1. 學校管理層和教師如何理解「能力導向」課程？
2. 中文科教師對中文科「能力導向」課程所作的規劃是怎樣的？

研究員選擇三所不同中學，就中文科新課程邀請校內各層人員作訪談。選取個案學校的基本條件，是它們必須採納新高中課程為其學校的主要改革，因此不包括英基學校及並非採納新高中課程的私立中學。個案研究方法的優點是能深入探討個案的核心，並能透過個案的典型例子，反映及了解一般學校的改革情況（Merriam, 1998; Stake, 1995）。本研究所選取的三所個案學校，各有特色，亦具備典型條件，如創校歷史、學校的資助模式、教師的年資及專長、學生的學習特徵和成就等（見表二），代表了三種不同類別的典型學校：（1）歷史悠久，教學以傳統學科學習為本的學校及其代表的背景；（2）從傳統教學中蛻變而走向改革的學校及其代表的背景；（3）沒有傳統束縛和較少行政制肘的新興學校及其代表的背景。這三類學校，佔香港中學的絕大多數。質性研究中典型個案的最大優點，是讓讀者可以從個案中想像，並把結果遷移到其他類似背景的個案當中。

研究員就學校所需的中文科課程內容變革和改動，先搜集學校網頁的相關基本資料（如學校背景和歷史、教師人數和資歷、初中和高中課程結構），以作研究首階段的工作，並納為學校的文件資料。之後，研究員作第二階段的訪談設計及預備。訪談採半結構性設計，讓訪談內容有靈活性和深度。訪談本身以研究問題為綱領，為時約一小時，開始時以學校背景為切入點，然後環繞受訪者對新課程能力導向的理解，以及其本人以至校本的課程準備及規劃等進行。本文的訪談對象為每所學校的

表二：個案中學及受訪教師資料

學校	資助模式*	學校背景	各校訪談人物
K 中學	政府津貼	於 20 世紀 70 年代創校，無宗教背景，學校原位於市區，後遷入新市鎮；遷校初期，學生成績並不理想，但近年卻有顯著進步，學科成績增值甚高。	訪問每所中學的校長、新高中課程統籌主任、中文科科主任、中文科教師各一；三所中學合共
P 中學	政府津貼	歷史悠久，具宗教背景，學生成績屬一般，校風純樸保守，教師流失率一向甚低；自新高中課程敲定後，校方作出相關的改革措施以配合新課程，教師辭職率飆升，這曾為管理層帶來隱憂。	訪問 12 人。
L 中學	直接資助	無宗教背景，在社區之中頗受學生及家長歡迎，學生成績中上，家長屬中產階級；由於學校屬直接資助類別，校政傾向主動進取。	

* 政府津貼是香港學校的主要資助模式，由政府按學校開設的班級給予學校資助，但學校在課程、收生、行政等方面須按政府政策實行。直接資助是政府於 1991 年開始實施的政策，在公營學校之外的學校，按學生人數，由政府注入資助額，而學校可以向學生收取學費，並享有收生、行政和課程設計的自由度。

四層人員，計有學校校長、課程統籌主任、中文科主任和中文科教師，合共 12 人。本文作者亦是研究員，到不同個案中學跟校內各層人員作個別詳細訪談，並徵得各人員同意，將訪談對話錄音轉寫成文字；文字內容再經過分析，整理成研究成果。本文中的學校名稱一律以字母代替，而受訪對象亦以一般的職位資料來描述。研究資料主要以個案描述（case description）的發展方法為分析策略（Yin, 2009），以研究的主要目的（original purpose）展開重點描述，如：個案人員對新課程「能力導向」的理解、個案人員如何規劃及組織學習經驗、個案人員對新評核方向的理解和想法等。由於資料既多又瑣碎，研究員把資料分類，按此建立成樣式（pattern），再形成結果（Yin, 2009）。

研究結果

理解新高中課程「能力導向」的取向

學校管理層對新課程「能力」培養的看法和規劃準備

針對知識型社會經濟環境對人才的要求，L 校校長與 K 校副校長分別指出新高中課程旨在培育下一代獨立思考、關心周邊事物的能力；培養學生具備終身學習能力，

以適應並面對未來世界的變化。L 校更積極發展有效的教與學平台，期望改變教師單向灌輸的教學方式，並為學生提供多元化的學科以開拓視野：

……整個教改〔教育改革〕的目的是想培育下一代有獨立的思考能力，對周邊的事物，不只是聽社會的聲音或報章上的評論，而是有自己獨特的見解……（L 校，校長訪談）

新高中是廣義的教育改革，是香港為配合全世界的人才爭奪……開始了所謂 paradigm shift〔範式轉移〕。因此，新高中課程的開展要靈活變通，更甚的是能夠〔培養〕隨時適應新社會、有學習能力的下一代，即是我們經常強調的「終身學習」。課程的設計，我理解的是通過學習讓我們的下一代能夠面對未來世界的變化……所以，各科都是以此來設計他們的課程，強調內容要靈活變通，不可以死記……（K 校，副校長訪談）

自新高中課程確定後，三所學校都借助了外力，目的是提升教學效能，發展相關的改革措施，像共同備課、聯課活動、同儕觀課、開放教室，引入觀課文化，參與「種籽計劃」，透過自擬單元的編寫為同工帶來新思維。在新高中課程實施前，K 校即延請專家學者到校舉辦專業發展培訓，讓同工了解新高中課程：

……我們的早期工作從「人心」着手，借助一連串的內部研討會、工作坊及討論等，讓老師了解新高中理念。此外，我們也邀請校外專家、學者到學校辦教師專業發展工作坊，為老師闡析新高中的概念，如範式轉變等。後來，老師更參加了教育局所舉辦的各個科目講座、工作坊，還有 OLE〔其他學習經歷〕等，從而掌握官方文件的精神。（K 校，副校長訪談）

雖然 P 校校長力主改組行政架構，提高各學習領域間的溝通，增強跨學科的統籌和發展，避免學科間的割裂，不過她指出，「由於老師在科目有較重的『山頭主義』，不太容易打通各科目的門戶」（P 校，校長訪談）。

在籌備新高中課程的過程中，三所學校都會以學生興趣和成績為考慮因素。以 K 校為例，它是「通過問卷收集資料，以學生興趣為排列次序，然後才是他們的成績」（K 校，校長訪談），因為「最終的學習者是學生，應以他們為主，如果老師不適應的話，他們〔教師〕需要重新學習」（K 校，副校長訪談）。P 校則較局限於教師的現有專長，較多以教師的學科專長和人力資源分配為建設學科單元的要素：

在計畫的過程中，「老師的專業和空間」是我們的優先考慮，……基本上我們選擇開辦的科目，會與現時會考或高考開辦的科目相近。……在「三三四」剛開始的時候，我們會選擇比較保守的策略。（P 校，課程統籌主任訪談）

中文科教師對「能力」的取態

L 校和 K 校的科主任和教師分別指出，經歷了過去的課程改革，新高中課程所強調的思維能力訓練對學生來說不難適應。K 校在 2002 年實施初中新課程時，已有意識地引入新高中選修單元的元素，像「新聞與報道」和「名著及改編影視作品」，師生率先體驗並給予新高中課程反饋。P 校科主任則指出：

老師以往所受專業的培訓跟現在要求的很不同，他們很多時候不能接受新的改變……認為單元教學不能滿足他們的教學，這可能是對課程的不理解，又或是在思考的過程中，對新高中課程的概念仍未想通。（P 校，科主任訪談）

不過，P 校中文科教師亦有例外，像 P 校教師因為擁有半年借調經歷，讓她親身體驗新高中中文科選修單元的可行性，她指出：

對語文能力較遜、上課不太專心的學生來說，新的課程、新的題材能引起他們的學習興趣。因此，能力稍遜的學生不單得力於新課程，而能力較高的學生更因為新課程的引入，有更佳的表現。（P 校，教師訪談）

L 校教師則批評新課程不及舊課程的二十六篇範文精研教學來得紮實，亦不能在實際情境中應用所表現的能力：

單元教學的理念在於能力導向，教師集中討論的是寫作能力，整個中學階段都在「翻炒」〔複製〕，學生自感沉悶。過往，教師花很多時間在篇章教學，着重作品的寓意和人生道理。舊課程以二十六篇範文為考核對象，學生要記要背，這些都成為他們的語文基礎知識，根基紮實得多。現在新高中中文科把大學的理念搬過來，學生學習的領域誠然開闊，但根基未穩，很難在實際應用中有相應的能力表現，更不用談篇章內容和寓意了。（L 校，教師訪談）

不過，教師亦有不同看法。K 校教師就指出過往中文科在各級都出現嚴重的割裂現象，舊高中課程的二十六篇範文更是縮窄了學生的視野；他認為新課程較舊課程靈活可取，而能力的培養更是活學活用的：

現在的〔新課程〕比較活，以往的〔舊課程〕的確比較沉悶。二十六篇課文中，每課書也開宗明義要牢記，學生可能覺得比較枯燥乏味；現在比較變化多端，很多知識也需要活學活用，有時要聆聽，有時要說話，我認為上課時更有趣味；以往我教學時，也是覺得不外如是，現在對教師教學能力的要求提高了，要是教師說了等於沒說，學生的得着又有多少呢？我自己有時也這樣問自己。（K 校，教師訪談）

以多元學習組織和發展「能力導向」課程

學校規劃「能力導向」課程

L 校與 K 校嘗試兼顧學生的興趣和能力而開設學科，期望為學生提供多元化的學習，發展潛能。L 校屬直資學校，有較大自由度，能為學生提供多元化的課程。K 校則配合中文科的師資，組織並開設學生最感興趣的三個選修單元。由於學校過往在中文科改革有較豐富經驗，教師早已熟悉從學科學習之中組織學生的「能力導向」學習：

萬變不離其宗，不論是文藝〔作品〕，或是電影、小說，其實也離不開語文的基礎，你要演繹出來，也是需要文字與說話，需要很強的個人語文能力，我個人認為只是模式有所不同。例如「新聞與報道」，要求學生寫一些實用性的文字；「戲劇」需要寫劇本，這些以往都有，不是新生的事物，不過可能在這二十多小時內，更加全面、更加集中的實行出來。……（K 校，教師訪談）

P 校亦考慮到學生的選科興趣來組織學習，但教師對課程不熟悉，再加上管理層的保守態度，因此在新高中開設的學科大都與舊課程相同：

基本上我們選擇開辦的科目，會與現時會考或高考開辦的科目相近。……其他科目如旅遊，我們也考慮過，但我們擔憂人手不足，如要兼顧新舊科目，人手實在不足以應付。我們一直都認為，在「三三四」剛開始的時候，我們會選擇比較保守的策略。（P 校，課程統籌主任訪談）

組織規劃必修和選修單元以培養學生的能力

K 校科主任認同課程文件的精神，認為必修與選修單元彼此互相促進、互相補足；必修是基礎，選修是必修的延伸和發展，體現課程的選擇性。科主任因為掌握中文科的結構，在選修單元的開設上，不單有其內在的互補關係，還考慮到必修單元的要求，審慎考慮選修單元能否為核心課程作延伸發展，促進互補關係。以下是科主任對該校所開設三個選修單元的分析：

「名著及改編影視作品」着重小說的鑑賞能力和兩種媒體的比較意識，兩者的訓練切中了閱讀卷及綜合卷；「新聞與報道」切合生活議題，與通識息息相關，同時能鍛煉學生的論說技巧、批判思維，促使他們關心社會大事、鄰里關係，培養家國情懷，而新聞稿也具備實用功能，能夠提升學生的寫作能力；「文化專題探討」要求學生閱讀古今文化篇章，因而能夠積累語料、培養品德情意、建立正確價值觀。此外，這三個選修單元更可透過「視像」提供學習機會，對學生的聽力也有幫助。三個選修單元都

有很強的綜合性，既能提升學生的語文能力，還與核心課程的要求緊密相關。（K校，科主任訪談）

教師的實際參與有助設計及組織必修和選修單元，並增強兩者的互補和連繫。P校教師曾借調到教育局工作三個月，在學習如何擬訂單元的過程中，她有了較深刻的體會，明白如何借助選修單元促進學生的自主學習能力：

……我設計了一個全新的「名著及改編影視作品」單元，當我完成後，發現只要把選修和必修連繫起來，便不會浪費時間……這樣，選修科成為一種工具，學生可以藉此重溫以往的知識，這樣的新課程可以讓學生的學習更為自主。（P校，教師訪談）

新高中中文科的學與教

能力導向與範文教學的矛盾

L校科主任和教師認為過去的中文科教學以教師為主：教師講授課文，抄錄主旨；學生背誦教師所授，然後重現在考卷上。在這種學習模式下，他們認為實在沒法培養學生的獨立思考能力。但談到以「能力導向」為組織重心的單元教學時，教師則有以下強烈的批評：

……單元教學，除了着重能力外，我認為可以把它比喻為一個「殼」似的，它〔能力導向的學習活動〕教了學生一種技巧，但最關鍵的是它沒有訓練好學生的根底，學生讀了很多篇課文，但讀完後，他們也沒法吸收課文的精華……（L校，教師訪談）

談到新高中中文科的轉變，受訪者中有表現了對二十六篇範文教學的偏好，相信不背誦篇章，根基就會不穩。P校教師更堅持初中應使用舊課程，好讓學生打好基礎：

……二十六篇的課程有一定的好處，是學生一定會熟讀某一些課文，可以取得一定的技巧，因為現在的學生是沒有基礎的，即使利用練習訓練他們的閱讀能力，但他們不懂如何去解構整篇課文，他們只是流水帳式的回答問題，錯了便算，根本不能掌握那技巧，所以他們會感到很無助，為何做了很多練習也不能掌握。但以往的〔課程〕是不同的，會很精細的看課文，反覆的看，背誦，甚至課後的練習也是相關的，那麼他們便會較容易記起如何運用那技能，文化上的知識會更多，而文字也可認識更多。（P校，教師訪談）

此外，K校科主任指出新課程是教育改革帶來的新趨勢：

經過 2002 年初中課程改革的洗禮後，這一代的教師不單在教學時都能抓住「能力導向」的要旨，還能在有限的教節裏，利用一個篇章帶動學生其他方面的學習，為學生提供學習遷移的機會。近年，我們更掌握了「促進學習的評估」這個概念，並在評估中診斷學生的學習能力，並就個別差異上予以照顧。這一籃子的東西都是 2002 年後我們慢慢學會的，新課程不單幫助學生的語文學習，也令教師的專業發展有所成長、促進。

（K 校，科主任訪談）

互動性的學與教

K 校校長和課程統籌主任同時指出在新高中的教學中，教師不能再抱持昔日精英教學的方法，一味單向灌輸，否則悶局連場，更甚者會有師生衝突。為準備新高中課程，K 校舉辦了提問技巧的培訓，課程統籌主任雖稱層次似嫌稍低，但能提高教師的互動意識，因應學生的反應予以回饋。

雖然 L 校科主任和教師深信範文講解和背誦篇章是教與學的不二法門，但談到學生課堂上的分組教學和協作教學時，L 校教師又指出了它的好處：學生因異質分組的關係，彼此可互補長短，這較以往單向聆聽教師講解來得活潑。此外，教師又分享個人教學經驗：

我會用不同的題材、但較淺易的課文吸引學生，切入點盡量容易一點，用以引起他們的興趣，然後才進入正規教學，這樣，學生的學習會較為容易，也較有成效。（L 校，教師訪談）

L 校科主任更以歸納主旨為例，比較多年來中文科教學兩個階段的發展情況，她指出：

〔20 世紀〕90 年代，我只要把主旨抄在黑板，只是兩分鐘，學生全都背了。現在，老師要花很多時間，透過課堂討論，從中心詞、中心句、段落大意去教學生寫主旨。雖然這樣做，花費不少時間，還挑戰了教師的教學能力，但學生學會並掌握歸納能力，然後終身受用。（L 校，科主任訪談）

「能力導向」課程的評核取向

學校對校本評核的理解

K 校校長認同校本評核的理念，因為學生日常的表現是整體表現的一部分，因此考核不應只限於紙筆。他相信如能善用校本評核，不單令學生關注日常的學習和

表現，還讓教師就診斷所得，跟進學生學習。然而，在現實中，教師對校本評核有不少困惑：

老實說，我認為校本評核未必可以準確評核學生的學習表現。我以這兩年來的考生為例，他們會認為校本評核這事是兒戲的，他們不交〔功課〕拿零分也沒問題，會有這些心態的同學。……另外，我會認為，校本評核的設計是好的，因為這設計可以令到不是一試定生死……理念是很好的，但實行的時候，老師的計分方法，如校本評核和考試分的計算，學生不會明白，加上每一所學校的老師評分準則會有不同，我們不像讀數學的客觀評分方法，中文是很個人的，特別是作文，例如你喜歡這篇文章的中心思想，便給他優，即是大家的尺度會不同，中文便是這樣，特別是語文科會是如此，因為全部都是以文字闡述的，這很容易會產生主觀印象……（L校，教師訪談）

受訪者雖然認同校本評核的理念，認為它可紓緩學生面對公開考試的壓力，但它亦增添教師不少工作。K校課程統籌主任更指出，當學生要應付每一學科的校本評核時，教師便會疲於奔命。再者，對於落實中文科的校本評核，受訪者表達了兩方面的憂慮：（1）無法保證所有教師能秉持一致的評核標準，公平地評估同校同級、不同校同級的學生表現；（2）學生如了解校本評核的作用，明白成績好壞對總體成績影響不大，很容易便抱持敷衍的態度。P校教師更認為校本評核「費時失事，成績好的學生不在乎低比率的估分，並認為是浪費時間；成績差的學生雖或刺激他們主動學習，像修改閱讀報告，但對總體成績幫助不大」（P校，教師訪談）。

範文考核與能力評估

一般來說，中文科科主任和教師都較傾向舊課程範文的考核模式，L校科主任就認為：

因為以往〔範文考核〕有書可讀，最勤力的學生一定有A，因為我對舊課程很有把握，原本能考獲C的，我可以令她取得B等成績，只要他們做〔操練〕十年會考題目。以往，我很有把握令全班合格，甚或讓學生考取多少個A，但面對新課程，我沒法子，因為有太多未知數。學生如果錯誤審題，整份考卷都沒有了。（L校，科主任）

但是，亦有中文科老師持不同意見，認為只要有側重點，再加以轉化，新課程的評估同樣能協助教師在課堂培養學生讀、寫、聽、說的語文能力：

以我所教的「名著及改編影視作品」單元為例，老師一定要很清楚自己教的是語文，而不是其他東西……例如：閱讀〔的能力訓練〕是一定會有的，我會指明有關的閱讀

文章給學生看；而視聽〔的能力訓練〕已是有聽的訓練〔包含在此單元中〕；寫作〔能力訓練〕方面，我會要求他們看完電影或文字後寫下感受，加上看完名著後，我會加上 SBA〔校本評核〕，因為那些全是名著，所以寫〔作能力〕是足夠的。綜合來說，我會在後期加入不同影評、小說、電影等，讓他們看，他們便要篩選資料，然後寫一篇報告，基本上，每堂都有說〔話能力訓練〕……（P 校，教師訪談）

處於新舊交替之間，受訪者中有認為最重要的元素，其實是教師的調適能力：

如果能夠成功轉移的話，學生在能力上會在很多轉變，如現在所說的 generic skills〔共通能力〕，如成功的話，是應該能做到的。但其實成功是有很多因素，不單是課程，如果課程很好，但老師不濟的話，是沒有用的。（K 校，校長訪談）

討 論

首先，是如何理解「能力」的問題。學校管理層和中文科教師對此的理解都有明顯不同。學校管理層理解「能力」為課程文件中的高層次思維能力、共通能力，這些能力有助學生未來適應社會的各種需要和變化。這種觀點是把社會和學生的未來發展連繫起來，對課程的取向傾向社會效能和實用主義，至於哪些「能力」最重要，或它們有甚麼的層次，以及如何在中學課程中逐步建構有關的「能力」和層次等，都只是一個大概的觀念。和學校管理層不同，中文科教師所理解的「能力」是具體的學科範疇的能力，即語文能力，涵蓋讀、寫、聽、說四方面。然而，他們對「語文能力」的層次安排和學習，例如有哪些能力、在哪些情境中表現出來、不同年級有何種層次的能力及如何提升等，似乎沒有甚麼看法。不少研究指出，教師在「能力導向」的概念上和實際的運作上，並不容易凝聚共識，主要原因是教師對「能力導向」的概念認識不足，又或他們分屬不同職級和學科範疇，因此對「能力導向」的具體運作難下一致結論（鄭雅丰、陳新轉，2011；Mulder et al., 2009）。另外，「能力導向」的課程設計亦有其模糊性，中文科所涵蓋的範疇既深且闊，以寬鬆的概念設計既深且闊的中文科課程，要求學校各層人員及中文科教師對「能力導向」有實質的運作概念，只是緣木求魚。

其次，是如何培養有關「能力」的問題。一般來說，教師對新高中中文科並無不確定感。他們理解新課程的學與教過程是互動的，而過往的教師主導學習並不可取；他們都傾向以生活經驗為培養語文能力的切入點，期望以生動活潑的課堂經驗培養學生的興趣和能力。這種取向符合 Moon（2007）所提以「能力導向」為改革並促進青少年學習的重點，亦合乎時代的需要。由以教師為中心的教學模式，轉變為活潑和生活化的教學過程，其實並非易事，但中文科教師對此轉變都感認同，原因是他們早

在 2002 年已推行的初中中文科課程的單元教學中體驗了類似轉變（課程發展議會，2002；黃顯華、李玉蓉，2006），因此他們已取得相當經驗。由於教學方法並非新高中課程所獨有，他們在以往的課程都曾接觸。尤其是對中文科教學已有相當程度改革的 K 校而言，以生動有趣的教學活動規劃新高中課程是合理不過的事。由此可見，教師對新課程的接受程度，教學安排與他們現行的工作是否有關，以及教學結果是否有效等，彼此有很大關係。

第三，是如何安排有關「能力導向」課程組織的問題。根據新高中中文科的中央課程文件顯示，新高中中文科摒棄了 20 世紀 90 年代或以前對讀與寫的側重，轉為強調思維訓練和能力培養，但如何落實課程精神，並創設情境讓學生學習，檢視以能力為表現的學習成果，是教師必須解決的問題，亦是教師專業發展的重要部分（Hargreaves & Shirley, 2009; Robertson, 1996）。中文科的單元教學以主題為綱，運用多元化、互相緊扣的相關學習材料，讓學生在互動、真實的情境中學習，但如何實踐它的精神，跟教師的學科信念很有關係（陳健生、霍玉英，2000）。教師對新高中中文科課程雖然不感陌生，但並非完全接受，尤其是將以往的二十六篇專研和現今的單元教學比較，受訪教師宥於個人學習經驗，且長期以來受考核文化影響，對以「能力導向」為宗的新課程並非完全可以接受。他們普遍認同二十六篇的組織方向，認為它較新課程能讓學生的學習基礎穩固紮實。這顯示，教師的思維仍舊停留在過往篇章教學的組織模式。要改變這種想法，新課程必須有相當的教學效能和實證，教師的想法才會逐步改變過來。

第四，是如何評核「能力」的問題。新高中課程的評核方法，除了公開考試（即香港中學文憑考試）外，還加入校本評核。本文的個案學校表面上雖然認同校本評核的理念，但大多數受訪者的想法都聚焦於校本評核如何操作才能解決它和公開試掛勾的公平、公正問題。至於評核何種能力，如何能夠評核該種能力，及如何在校本評核和公開試兩者的分工中有效評核該種能力，受訪的中文科教師都未有仔細考慮。其中的主要原因，是因為評核對高中課程來說，從來都是外在考試佔主導位置；況且學生最終面對的中學文憑考試是高風險的考試，「一試定生死」決定未來升學或就業的人生方向，課程設計內容或許期望透過兩種取向不一的評估方法（校本評核和中學文憑考試）為學生提供多元化、生活化的評核，但在實施上始終難勝早已形式化的考試文化（Biggs, 1996; Gao & Watkins, 2001）。

最後，不同的學校領導和校內課程建構經驗，都對教師如何看待新高中中文科有實質影響。L 校屬直資學校，教師平均教齡較淺，學校政策較重視學生家長的意向，改革之路主要是照顧學生需要和家長意向。P 校與 K 校同屬歷史悠久的學校，不少教師將屆退休之年，面對新高中課程大都採取退路。不過，K 校能及時扶植新人，並在 2002 年初中課程改革時汲取經驗，早已在初中課程滲入選修單元的元素，期能順利

過渡至新高中的新紀元。因此，K 校較能配合學生需要，同時亦利用教師專業開設選修單元。P 校雖然利用課程改革及教師退休的契機進行人事改組，但該校教師大都缺乏專業發展機會，亦欠缺一支能持續發展的專業教師團隊，結果所開設的學科和中文科選修單元仍與該校向來的科目無異，難以真正體現以學生為本的課程要旨。由此可見，學校的中文科「能力導向」課程改革，實有賴校內的領導實體，包括由校長以至中層領導的意向、能力和支援，再加上教師個人的專業發展和同事之間的專業協作，才能有望成功（歐用生，2004；Fullan, 1993; Fullan & Hargreaves, 1996）。

總 結

香港新高中課程的確立，突破了褊狹的精英主義及以學科內容為本的教學和評核，轉而培養學生學會學習、終身學習的能力，以應付急劇變化的社會與世界。要體現課程精神，中文科配合了普及教育的轉向，從過去精研式的範文教學，走向「能力導向」的教學與評估。因此，為實施新課程，學校須從教師專業發展的培訓工作着手：（1）釐清「能力導向」在中文科的概念和運作，減少其模糊性；（2）因應學生的能力和興趣，選取適切的教學策略，以螺旋式層級發展方式，完成「能力導向」的教學與評估；（3）突破考試文化的思維，注重其他學習歷程的參與；（4）強化學校的領導和學習組織，增強校本的組織學習文化。

本文研究所得，發現學校雖循上述途徑預備新課程，學校領導層亦設法緊隨改革的步伐，以便順利過渡至新高中學制，然而學科的改革畢竟以教師的實踐為主要依歸，更重要的是，中文科教師必須對新課程有足夠了解，清楚認識「能力導向」的意涵，以及個體在多元化社會中的獨特意義與功能，才能邁向「能力導向」課程的目標。此外，由中央拍板的「能力導向」課程有不少模糊性，再加上公開考試的壓力，學校管理層及教師可以發展的空間實在有限。若教育當局能夠檢視新課程所存在的模糊性，釐清有關能力的概念、層次、分類及實踐方法等，並提供適當空間讓學校和教師配合發展「能力導向」課程，才會有合理的成果。

註 釋

1. 本研究是香港教育學院研究基金所資助的一個項目，題目為「新高中課程與專上教育的銜接」，本文取其中一部分，就學校政策制定者對新高中課程的觀點和決定，採用訪談方法，深入探討各所不同類型的中學及相關預備情況，為新課程的實施作實質性的探討。

參考文獻

- 台灣教育部（2008）。《97年課程綱要》。擷取自國民教育社群網：http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php
- 吳明清（2001）。《教育向前跑（續）：教育改革的思維與實踐》。台北，台灣：師大書苑。
- 教育統籌局（2005）。《高中及高等教育新學制：投資香港未來的行動方案》。香港，中國：教育統籌局。
- 陳健生、霍玉英（2000）。〈小學中國語文科教師信念初探〉。《課程與教學季刊》，第3卷第2期，頁115-134。
- 陳新轉（2004）。《九年一貫社會學習領域課程發展：從課程綱要與能力指標出發》。台北，台灣：心理出版社。
- 黃顯華、李玉蓉（2006）。《在改革的路上不斷跨越挑戰：新修訂中學中國語文課程實施個案研究》（學校教育改革系列之40）。香港，中國：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 歐用生（2004）。《課程領導：議題與展望》。台北，台灣：高等教育文化事業。
- 蔡清田（2008）。〈DeSeCo能力三維論對我國十二年一貫課程改革的啟示〉。《課程與教學季刊》，第11卷第3期，頁1-16。
- 課程發展議會（2001）。《學會學習：課程發展路向》。香港，中國：課程發展議會。
- 課程發展議會（2002）。《中國語文教育學習領域課程指引（小一至中三）》。擷取自教育局網頁：<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?langno=2&nodeID=3403>
- 課程發展議會、香港考試及評核局（2007）。《中國語文課程及評估指引（中四至中六）》。香港，中國：政府物流服務署。
- 鄭雅丰、陳新轉（2011）。〈能力概念及其教育意義之探討〉。《教育研究與發展期刊》，第7卷第2期，頁27-56。
- Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M., & Wesselink, R. (2004). Competence-based VET in the Netherlands: Background and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 56(4), 523-538. doi: 10.1080/13636820400200268
- Biggs, J. (1996). The assessment scene in Hong Kong. In J. Biggs (Ed.), *Testing: To educate or to select? Education in Hong Kong at the crossroads* (pp. 3-12). Hong Kong: Hong Kong Educational Publishing.
- Biggs, J., & Tang, C. (2009). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (3rd ed.). Maidenhead, Berkshire, England: McGraw-Hill; Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Chyung, S. Y., Stepich, D., & Cox, D. (2006). Building a competency-based curriculum architecture to educate 21st-century business practitioners. *Journal of Education for Business*, 81(6), 307-314. doi: 10.3200/JOEB.81.6.307-314

- Foot, S., & Megginson, D. (1996). Competence-based vocational training: Ten years on and still down the wrong path? *Education + Training*, 38(3), 17–27. doi: 10.1108/00400919610117380
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London, England; New York, NY: Falmer Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* (Rev. ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Gao, L., & Watkins, D. A. (2001). Towards a model of teaching conceptions of Chinese secondary school teachers of physics. In D. A. Watkins & J. B. Biggs (Eds.), *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives* (pp. 27–45). Hong Kong, China: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong; Melbourne, VIC, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jang, S., & Kim, N. (2004). Transition from high school to higher education and work in Korea, from the competency-based education perspective. *International Journal of Educational Development*, 24(6), 691–703. doi: 10.1016/j.ijedudev.2004.04.002
- Kennedy, K. J., & Lee, J. C. K. (2008). *The changing role of schools in Asian societies: Schools for the knowledge society*. London, England; New York, NY: Routledge.
- Marcellino, M. (2005). Competency-based language instruction in speaking classes: Its theory and implementation in Indonesian contexts. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 1(1), 33–44.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moon, Y. L. (2007). Education reform and competency-based education. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 337–341. doi: 10.1007/BF03029267
- Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H., & Wesselink, R. (2009). The new competence concept in higher education: Error or enrichment? *Journal of European Industrial Training*, 33(8/9), 755–770. doi: 10.1108/03090590910993616
- National Center for Education Statistics. (2002). *Defining and assessing learning: Exploring competency-based initiatives* (Report of the National Postsecondary Education Cooperative Working Group on Competency-based Initiatives in Postsecondary Education). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Robertson, S. L. (1996). Teachers' work, restructuring and postfordism: Constructing the new "professionalism." In I. F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 28–55). London, England: Falmer Press.
- Seezink, A., & Poell, R. F. (2010). Continuing professional development needs of teachers in schools for competence-based vocational education: A case study from the Netherlands. *Journal of European Industrial Training*, 34(5), 455–474. doi: 10.1108/03090591011049819

- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sturgis, C., & Patrick, S. (2010). *When failure is not an option: Designing competency-based pathways for next generation learning*. Vienna, VA: Nellie Mae Education Foundation; International Association for K–12 Online Learning.
- Wesselink, R., Dekker-Groen, A. M., Biemans, H. J. A., & Mulder, M. (2010). Using an instrument to analyse competence-based study programmes: Experiences of teachers in Dutch vocational education and training. *Journal of Curriculum Studies*, 42(6), 813–829. doi: 10.1080/00220271003759249
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Los Angeles, CA: Sage.

**School Management and Teachers' Understanding of
“Competency-based” Approach of the Chinese Language Curriculum
in the New Senior Secondary Curriculum Reform: Case Studies**

Jacqueline Kin-Sang CHAN & Yuk-Ying FOK

Abstract

Since 2009, the New Senior Secondary school curriculum has adopted an approach emphasizing competencies in the Chinese language curriculum, with a view to nurture students' generic skills, attitudes and values and to enhance their reading, writing, listening and oral skills. This article, based on the interview of different change agents of the new curriculum in three secondary schools, explores how schools understand and plan the “competency-based” Chinese language curriculum under the New Senior Secondary school reform. The article concludes that there exist some perplexities in the competency-based design of the Chinese language curriculum for future implementation considerations.

Keywords: competency-based approach; Chinese language curriculum; secondary school curriculum reform